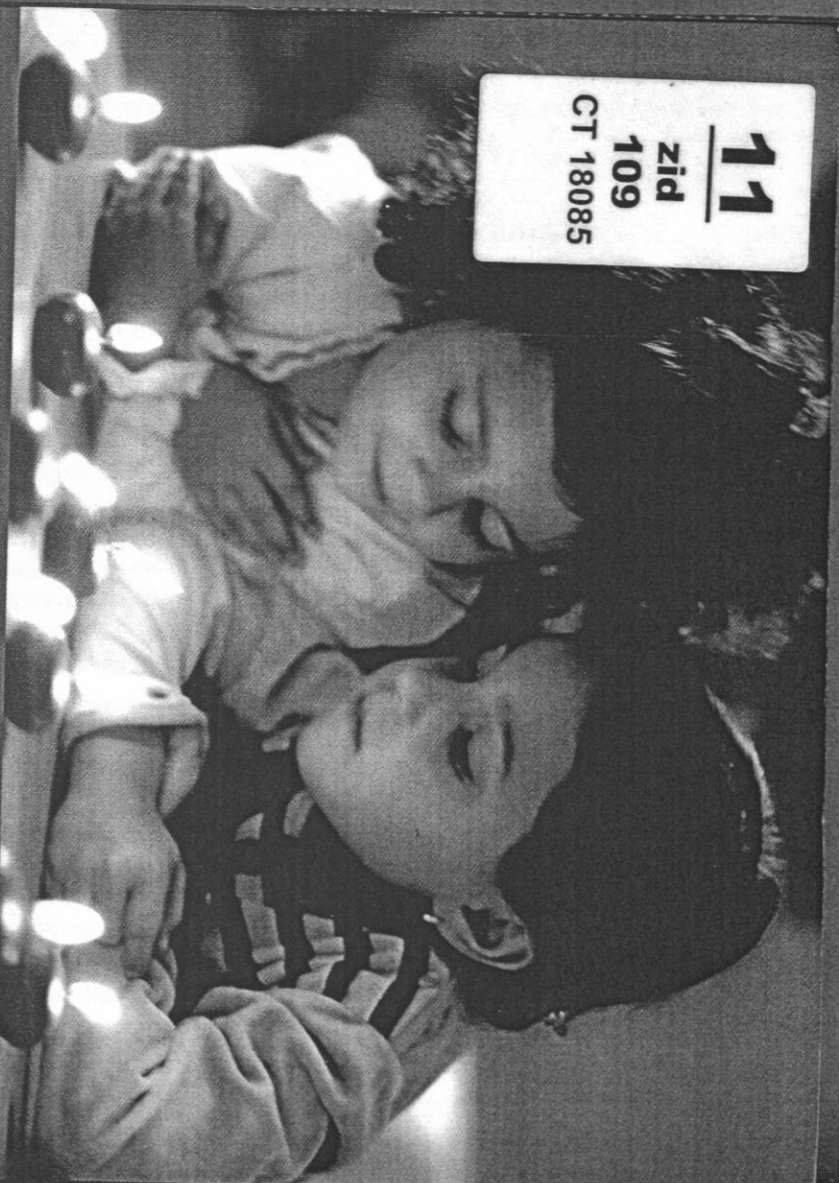


11
zid
109
CT 18085



Katrin Bederna, Hildegard König (Hrsg.)

Wohnt Gott in der Kita?

Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen

Cornelsen

SCRIPTOR

2.1.4 Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen – ein Blick auf den Status quo

Etwa zwei Drittel der Kindertageseinrichtungen in Deutschland sind Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft (aber: nur 6 % der evangelischen und nur 2 % der katholischen Einrichtungen finden sich 2002 im Osten Deutschlands). Nach einer aktuellen Studie, die die religiöse Bildungsarbeit in Vorschuleinrichtungen untersucht (Schweitzer, Biesinger, Edelbrock 2008), beziehen 97 % dieser kirchlichen Häuser religiöse Inhalte intensiv in ihre Bildungsarbeit mit ein. Ganz anders scheint dies bei Kindertageseinrichtungen in kommunaler Trägerschaft zu sein. Diese beschäftigen sich der Studie zufolge in ihrer Bildungsarbeit zu 84 % „kaum oder nur wenig“ mit religiösen Inhalten. Das Bildungsangebot der meisten kommunalen Einrichtungen bleibt damit in auffallender Weise hinter den Bildungs- und Orientierungsplänen zurück, die die Bundesländer für Kindertageseinrichtungen aufgestellt haben. Diese gesetzlichen Vorgaben schreiben Fragen der Religion bzw. spezifischer eine ‚christliche Werteerziehung‘ fast durchgängig als verpflichtenden Bildungsinhalt vor. Angesichts dessen ist der gebotene Handlungsbedarf im Hinblick auf kommunale Einrichtungen mehr als offensichtlich.

Doch ist auch in Bezug auf Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft einiges zu tun. Den Ergebnissen der erwähnten Studie zufolge widmen sich zwar nahezu alle diese Einrichtungen einer gezielt christlich ausgerichteten Bildung (97 %), aber nur 75 % dieser konfessionellen Häuser, und damit lediglich drei von vier, sind darüber hinaus bemüht, religiöse Bildung auch in einem allgemeinen, unthematischen Sinne zu fördern. So scheint das Defizit der kirchlichen Häuser vor allem darin zu liegen, dass sie die Bedeutung einer allgemeinen, unthematischen Religiosität gravierend unterschätzen.

Aus der elementaren Verschränkung von Glaubensentwicklung und Sinnorientierung lässt sich ableiten, dass religiöse Bildungsarbeit nur dann wirklich angemessen erfolgen kann, wenn die angebotenen Glaubensinhalte in einem engen Bezug zur Entwicklung der kindlichen Sinnorientierung stehen. Nur dann kann das Kind die Glaubensinhalte als Antwort auf die von ihm selbst erfahrenen Brennpunkte seiner Sinnsuche erkennen. Legt man stattdessen den Fokus religiöser Bildung einseitig auf die Vermittlung von Glaubensinhalten und vernachlässigt man darüber den altersgerechten Aufbau der kindlichen Sinnorientierung, so wird das Kind die angebotenen Inhalte kaum als Hilfe bei seiner eigenen Daseinsorientierung annehmen können. Kinder lernen Religion dann als ein ihnen fremdes System von Handlungen und Sätzen kennen, das sie durch Nachahmung gegebenenfalls mechanisch einüben, das ihre eigene Suche nach Sinn, Orientierung und Sicherheit aber wenig bereichert. Religiöse Bildungsarbeit verkommt in diesem Fall zum womöglich gut gemeinten Versuch einer Glaubensvermittlung, die allenfalls kurzfristig wirkt und auf Dauer nicht zu einer echten Glaubensaneignung und auch nicht zum nachhaltigen Aufbau einer Transzendenzbeziehung führt.

Kindertageseinrichtungen, die im Bereich religiöser Bildung ein Angebot unterbreiten, tun dies sicher nicht nur, um gesetzliche Vorgaben zu erfüllen. Ebenso wird man annehmen dürfen, dass es diesen Einrichtungen nicht um ein Antrainieren von abrufbaren Inhalten geht, sondern um den Aufbau echten Glaubens. Eine Einrichtung, die dieses Ziel erreichen will, darf jedoch gerade die Förderung der für alles religiöse Lernen grundlegenden, unthematischen Religiosität nicht vernachlässigen. Vielmehr muss sie sich gerade dieser religionspädagogischen Aufgabe mit besonderer Sorgfalt zuwenden. Wo dies geschieht, hilft sie dem Kind, die Basis für eine tragfähige eigene Religiosität zu gewinnen, die auch dann noch trägt, wenn andere Menschen der eigenen Umwelt gar nicht oder ganz anders glauben.

2.2 Kindliche religiöse Entwicklung

Elisabeth Naurath

Jana: Gell Mama, Gott gibt es nicht in echt?
Mutter: Warum denn nicht?
Jana: Naja, Gott fliegt doch immer im Himmel rum. Und das geht doch nicht, dass er nie landet!

Die fünfjährige Jana versucht, sich Gott vorzustellen und darüber mit ihrer Mutter ins Gespräch zu kommen. Verblüffend ist hierbei nicht nur, dass sie aus eigenem Antrieb über Gott bzw. die Möglichkeit seiner Existenz nachzudenken scheint. Noch mehr erstaunt, dass und wie sie die große Unbekannte ‚Gott‘ in ihr bisheriges Denk- und Vorstellungsvermögen integriert: Wenn Gott im Himmel ist, dann muss er doch wie ein Flugzeug fliegen. Aber dann müsste er doch auch wie ein Flugzeug irgendwo und irgendwann landen.

Deutlich zeigt sich hier die konkrete Anschauungsebene, die den Himmel als räumlichen Ort („sky“) nicht vom Himmel als religiöser Vorstellung („heaven“) unterscheidet. Vielleicht drückt dieses Kind auch bereits – basierend auf einer konkreten Anschauung – eine naturwissenschaftlich-kritische Perspektive der Unmöglichkeit eines ‚Perpetuum mobile‘ aus. In jedem Fall ist die Fünfjährige bereits so selbstbewusst, dass sie die Rede der Erwachsenen von einem im Himmel befindlichen Gott deutlich in Frage stellen kann. Im Hintergrund dieser Frage steht das kindliche Interesse, die Spannung zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit in der Weltbildentwicklung zu lösen. Ist aber dieses Ringen um religiöse Fragen und Vorstellungen nun ein Einzelfall oder ist das typisch für Kinder?

Für Kinder ist es typisch, sich Fragen zu stellen, auf der Suche zu sein, sich die Welt zu erklären, nach Hintergründen und Zusammenhängen zu forschen. Dies zeigt sich in der sprachlichen Entwicklung (Fragen nach dem Benennen, imitatives Fragen, Entscheidungsfragen) wie auch in einer auf logisches Verstehen ausgerichteten Phase der Warum-Fragen. In den klassischen W-Fragen (Wer bin ich? Woher komme ich? Wohin gehe ich? Wozu lebe ich?) wird ein religiöses Interesse deutlich, dem Sein auf

den Grund zu gehen und so Zusammenhänge und Begründungen für Lebenserfahrungen zu finden.

„Wie viele Seelen passen in den Himmel?“, fragte ein Junge ein anderes Mal.
 „Keine Angst“, lachte der Vater, „deine passt schon noch rein!“
 „Aber was passiert, wenn der Himmel voll ist?“
 Der Vater dachte einen Moment nach.
 „Manche Menschen glauben, dass die Seelen in einem neuen Körper wieder auf die Welt kommen.“
 „Glaubst du das auch?“
 Der Vater zuckte die Achseln. „Weiß nicht.“
 (aus: Fried, Gleich 1997)

Die neuere Entwicklungspsychologie nimmt an, dass es neben individuellen Veränderungsprozessen Strukturen der menschlichen Entwicklung gibt, die verallgemeinerbar, ja sogar von universaler Geltung sind. Das aber bedeutet, dass es für jedes Alter typische Muster gibt wie Kinder:

- Denken (kognitive Entwicklung)
- Sich die Welt vorstellen (Entwicklung des kindlichen Weltbildes)
- Moralisch urteilen (moralische Entwicklung)
- Nach Gott fragen und religiöse Deutungen vornehmen (religiöse Entwicklung).

Entwicklungspsychologie

Die Entwicklungspsychologie untersucht die Veränderungsprozesse eines Menschen in kognitiver, sprachlicher, emotionaler, sozialer und auch religiöser Hinsicht. Während früher vor allem die Entwicklung des Säuglings und (Klein-) Kindes im Vordergrund dieses Teilgebietes der Psychologie stand, geht man heute von einer lebenslangen Entwicklung aus, die sowohl durch genetische und biologische, aber auch soziale und kulturelle Faktoren bestimmt ist. Entwicklungspsychologische Forschung nutzt ein breites Spektrum an Methoden von Verhaltensbeobachtungen, Befragungen und Interviews bis hin zu neurobiologischen Verfahren.

Insofern ist eine entwicklungspsychologische Aus- bzw. Fortbildung für alle erzieherischen und pädagogischen Berufe nicht nur sinnvoll, sondern geradezu grundlegend. Dies gilt auch für den Bereich der religiösen Entwicklung.

2.2.1 Entwicklung von Religiosität – Entwicklung von Glauben?

Während bisher von Religiosität und religiöser Entwicklung die Rede war, tritt mit dem Thema Glaube eine bedeutsame begriffliche Differenzierung in den Blick: Geht es um die für das Kinderalter typischen Sinnfragen und Deutungen, die im Staunen und Sich-Wundern eine religiöse Seite haben? Oder geht es um einen konkreten und bekennenden Glauben an Gottes Offenbarungshandeln in der Beziehung zur Welt, wie er in verfassten Religionen und Konfessionen zugrunde gelegt wird? Oder hängt beides miteinander zusammen? Wie aber passen sowohl religiöse Gefühle, die mit Gottes Handeln in der Welt und für die Einzelnen rechnen, als auch Bekehrung und Bekenntnis mit dem Gedanken einer für alle Menschen typischen religiösen Entwicklung zusammen?

Geht man bei der Frage nach kindlicher religiöser Entwicklung davon aus, dass Gott nicht auf Fragen antwortet, die der Mensch nie gestellt hat, sondern dass vielmehr das Suchen und Fragen des Menschen nach dem Sinn des Seins in göttlichem Offenbarungshandeln Antworten findet, so weitet sich der Rahmen. Glaube als Beziehungsgeschehen zwischen Gott und Mensch meint: Gottes Nähe „geht uns unbedingt an, weil es der Grund unseres Seins ist“ (Tillich 1956, S. 134). Was uns unbedingt angeht, muss aber seinen konkreten Ort und seine Bedeutung in unseren spezifischen Lebenskontexten und Lebenssituationen wie auch in unseren lebensgeschichtlichen Phasen haben. Insofern ist also auch die Begegnung mit Gott ein Prozess (Mokrosch 1999, S. 313), der als Beziehungsgeschehen an lebensgeschichtliche Entwicklungsphasen des Menschen geknüpft ist. Religiöse Entwicklung und „Wachstum des Glaubens“ (Nipkow 1983) sind so zwar voneinander zu unterscheiden, aber nicht zu trennen.

Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen,
 die sich über die Dinge ziehn.
 Ich werde den letzten vielleicht nicht vollbringen,
 aber versuchen will ich ihn.
 Ich kreise um Gott, um den uralten Turm,
 und ich kreise jahrtausendlang;
 und ich weiß noch nicht: bin ich Falke, ein Sturm
 oder ein großer Gesang.
 (Rainer Maria Rilke, Das Stunden-Buch, 1899)

Fragen der religiösen Entwicklung stellen also die Schnittstelle zwischen Entwicklungs- und Religionspsychologie dar.

Überblickt man die religionspsychologische Forschung, dann fällt auf, dass zwei Deutungsmodelle zur religiösen Entwicklung in den letzten Jahrzehnten besonders beachtet wurden: Zum einen ein auf der Psychoanalyse (S. Freud) basierendes **Modell der Persönlichkeitspsychologie**, das schon in den 1960er Jahren die Bedeutung der frühen Kindheit betonte. Zum anderen die sog. **strukturgenetischen Modelle**, die – von der Kognitionspsychologie beeinflusst – von der Entwicklung des Denkens her nach der religiösen Urteilsbildung fragen. Vor diesem Hintergrund wendet sich die Religionspädagogik heute der Erforschung der frühkindlichen Religiosität und Spiritualität zu. Die Kindertheologie lässt die Kinder mit ihren eigenen Vorstellungen und Deutungen zu Wort kommen. Im Dialog mit (theologisch gebildeten) Erwachsenen werden so Fragestellungen entwickelt und Antworten gesucht.

2.2.2 Urvertrauen als Schlüssel frühkindlicher religiöser Entwicklung

Schon seit den 1960er Jahren wurde das psychoanalytische Deutungsmodell für die Religionspädagogik genutzt: E.H. Erikson begründete eine Theorie religiöser Entwicklung, die die Identität in verschiedenen Lebensphasen als Spannungsverhältnis zweier entgegengesetzter Pole beschreibt.

Identitätsentwicklung nach Erikson

Die Identitätsentwicklung nach Erikson erfolgt im Spannungsverhältnis von:

- Grundvertrauen versus Grundmisstrauen
- Autonomie versus Scham und Zweifel
- Initiative versus Schuldgefühl
- Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl
- Identität versus Identitätskonfusion
- Intimität versus Isolierung
- Generativität versus Stagnation
- Integrität versus Verzweiflung und Ekel.

Die Bedeutung der frühkindlichen religiösen Entwicklung liegt in der gelingenden Bildung von Ur- bzw. Grundvertrauen als Basis eines lebenslangen Gottvertrauens (H.-J. Fraas). Voraussetzung dafür ist die verlässliche Beziehungs- bzw. Bindungsqualität an die ersten Bezugspersonen. Heute wird Eriksons Theorie zwar kritisiert, weil sein Identitätskonzept angesichts der Individualisierung und Pluralisierung in der sog. Postmoderne als nicht mehr zeitgemäß erscheint. Dennoch setzte er einen Meilenstein in der religionspädagogischen Forschung, indem er den prägenden Eindruck der ersten Bezugspersonen (Eltern-Imagines) auf die religiöse Entwicklung betonte. Neuere Untersuchungen zeigten, dass für Jungen und Mädchen – je nachdem, mit welchen ersten Bezugspersonen (Vater oder Mutter) sie sich zuerst identifizierten –

das Gottesbild eher männliche oder weibliche Attribute aufweist. Ebenso spielen die „Elternideale sowie die realen oder idealen Rollenzuweisungen in Kultur und Gesellschaft“ (Schweitzer 1994, S. 93 f.) wie auch geschlechtsspezifisch bestimmte religiöse Traditionen eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der kindlichen Gottesvorstellungen.

Auch die Gewissensbildung zwischen dem 4. und 6. Lebensjahr erweist sich als abhängig von den moralischen Vorgaben im Elternhaus. Gerade in Bezug auf die moralische Entwicklung sind kognitiv-strukturalistische Theorien hilfreich. Der Diskurs um die ‚religiöse kindliche Entwicklung‘ wurde von hier aus neu belebt. Mit der Erforschung des religiösen Urteils (Oser, Gmünder; vgl. Naurath 2005) ist es gelungen, Strukturen einer überindividuellen Entwicklung von Religion aufzuzeigen, die den Anspruch auf Universalität erheben können.

2.2.3 Kognitiv-strukturalistische Entwicklungstheorien

Wenn eine Erzieherin das bekannte Lied „Gott hat alle Kinder lieb“ mit den Vorschulkindern singt, kann sie davon ausgehen, dass die Kinder den Text wörtlich konkret verstehen werden. Das bedeutet für den Liedvers „... hält uns alle, alle in der Hand“, dass sich Kinder überdimensional große Hände für Gott vorstellen und fragen können, wie denn alle Menschen da hineinpassen bzw. welches Aussehen Gott dann wohl haben mag.

Erzieherinnen und Kinder denken verschieden: Während Erwachsene ganz selbstverständlich eine bildlich-metaphorische Rede benutzen, denken Vorschulkinder konkret-operational, d. h., sie bedürfen der konkreten Anschauung, um zu verstehen, und sie verstehen die Bildebene konkret-anschaulich. In biblischen Geschichten, in religiösen Liedern und Gebeten kommen zahlreiche Bilder und Metaphern für Gott, Gottes Handeln, Himmel, Reich Gottes etc. vor. Deshalb ist hier oft im Hinblick auf religiöse Bildung Übersetzungsarbeit zwischen den verschiedenen Welten Erwachsener und Kinder zu leisten. Hierzu bedarf es entwicklungspsychologischen Basiswissens, für das zunächst die Untersuchungen Jean Piagets (1896–1980) ausschlaggebend sind.

Neue Sichtweise des Kindes

Als konstruktivistisch beschreibt Piaget die Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt. Konstruktivistisch bedeutet: Erkenntnisstrukturen werden nach und nach durch aktives Handeln des Subjekts aufgebaut. Der Ursprung der Erkenntnis liegt damit in einer unaufhörlichen Wechselbeziehung von Subjekt und Objekt. Mit der Betonung der aktiven Rolle des Subjekts bei der Entwicklung wurde eine neue Sicht des Kindes/des Kindseins begründet: Das heißt, weder äußere (exogene) Faktoren wie Elternhaus oder Gesellschaft noch innere (endogene) Faktoren wie Begabung oder Charaktereigenschaften bestimmen die Entwicklung des Kindes, sondern der heranwachsende Mensch wird nun in seiner aktiven Mitgestaltung des Sozialisationsprozesses wahrgenommen und damit in seiner Subjektivität höher geachtet (interaktionistisches Modell).

Man stelle sich das Bild einer Wippe vor: Auf der einen Seite das Subjekt, also das Kind mit seinen bereits erworbenen Erkenntnisstrukturen; auf der anderen Seite die Welt der Objekte, also der Dinge, der anderen Menschen und der neuen Erfahrungen, die das erkennende Subjekt, das Kind, zunächst herausfordern, um nicht zu sagen: Überfordern.

Es ereignet sich in dieser Subjekt-Objekt-Beziehung ein Selbstregulierungsprozess, die **Äquilibration**. In dieser Äquilibration wird ein Gleichgewicht gesucht zwischen Assimilation und Akkomodation, also ein Gleichgewicht zwischen der Fähigkeit, Neues an bereits vorhandene Erkenntnisse anzugleichen und der Fähigkeit, vorhandene Erkenntnisse an das Neue anzupassen. Der Entwicklungsimpuls geht vom Moment des Ungleichgewichts aus: Immer wenn Objekte und Erfahrungen im kindlichen Denken Widerstand auslösen, wenn also die Assimilation an vorhandene Erkenntnisstrukturen noch nicht gelingt, kommt es zur Weiterentwicklung des Denkens: Die Struktur des Denkens gerät dann auf ein qualitativ höheres Niveau.

Die Denkentwicklung des Kindes lässt sich wie folgt einteilen:

- **Kleinkinder** (0–3 Jahre) befinden sich im **sensomotorischen** Stadium, in dem die einfache Wahrnehmung auf sich entwickelnde Fähigkeiten des Bewegungsapparats bezogen ist.
- **Vorschulkinder** (3–6 Jahre) sind im **präoperationalen**, erfahrungsbezogenen Stadium.
- **Grundschulkinder** (ca. 7–11 Jahre) befinden sich im **konkret-operationalen** Stadium; es ist ihnen bereits möglich, Denkhandlungen aufgrund konkreter Anschauung durchzuführen, d. h. logische Zusammenhänge zu erkennen.
- Das **formal-operationale** Stadium beginnt mit ca. 12 Jahren, wenn sich das Denken allmählich von der konkreten Wahrnehmungs- und Anschauungsebene löst; man spricht dann von der Fähigkeit zu logischem und abstraktem Denken.

In Anlehnung an die Denkentwicklung lässt sich nach Oser und Gmünder auch die

Die Entwicklung des religiösen Urteils (Fritz Oser, Paul Gmünder)

Angesichts gegenwärtiger Pluralisierungsprozesse und einer Entchristlichung von Religiosität gehen Oser und Gmünder in ihrer Theorie des religiösen Urteils (1984) von einer anthropologisch geltenden Religiosität aus, die sich nicht in einem personalen Gottesbild oder gar in Kirchlichkeit äußern muss. Um demgemäß den Gottesbegriff weit zu fassen, sprechen sie in ihren Untersuchungen von dem ‚Ultimaten‘ als dem letzten bzw. letztgültigen Grund menschlicher Anbindung.

Unter dem sog. **Ultimaten** (wörtlich: dem Äußersten) versteht man das Letztgültige, die letztgültige Wahrheit, an die sich der Mensch auf der Suche nach Sinn bindet. Dieses muss nicht in einem personalen Gottesbild gefasst sein.

Entscheidend ist für Oser und Gmünder nicht, ob oder in welcher Weise geglaubt wird, sondern wie religiöse Urteile entstehen. Ihre Frage lautet: Gibt es eine Struktur religiösen Urteilens, die nicht nur unabhängig von ihrer inhaltlichen Ausrichtung, sondern auch in Analogie zur Entwicklung des Denkens zu sehen ist?

Dabei arbeiten Fritz Oser und Paul Gmünder methodisch mit **Dilemmageschichten**, d. h., man fragt Menschen verschiedenen Alters, wie sie sich in einer bestimmten Krisensituation (Kontingenzerfahrung) in religiöser Hinsicht verhalten würden.

Religiöses Urteilen am Beispiel des ‚Paul-Dilemmas‘

Paul, ein junger Arzt, befindet sich in einer lebensbedrohlichen Situation aufgrund eines Flugzeugabsturzes, so dass er zu Gott betet und verspricht – falls er überlebt –, seine geplante Zukunft mit Heirat und gut bezahlter Klinikstelle aufzugeben und sein Leben für Menschen in der Dritten Welt einzusetzen. Nachdem er gerettet wurde und zudem für eine aussichtsreiche Stelle ausgewählt wurde, steht er vor einem Entscheidungskonflikt.

Nicht die inhaltliche Begründung, sondern die Argumentation in der Urteilsbegründung offenbart, in welchem Verhältnis die Autonomie des Menschen zur Autonomie Gottes bzw. eines Ultimaten gesehen wird. Deutlich zeigt sich also an der methodischen Versuchsanordnung, dass die Entwicklung des Denkens und die Kompetenz, seine Entscheidung rational zu begründen, ausschlaggebend sind für die Einteilung in spezifische Niveaus des religiösen Urteils. Insofern ist stimmig, Vorschulkinder auf einer Art Vorstufe – beschrieben als vorreligiöse Haltung – einzuordnen. Denn das in der Denk- und Sprachentwicklung erst allmählich voranschreitende Kind kann auf der sog. **Stufe 0** noch nicht zwischen verschiedenen Wirklichkeiten unterscheiden und daher keine religiösen Urteile fällen. In der weiteren Entwicklung des Vorschul- bzw. Grundschulkindes beschreibt die **Stufe 1** die nachweisbare Fähigkeit, sich an vorgegebene Regeln zu halten. Dabei wird ein nach Belohnung bzw. Bestrafung funk-

tionierendes Ordnungssystem verinnerlicht, das auf eine höhere (göttliche) Ordnung übertragen werden kann: Die sog. **Deus-ex-machina-Vorstellung** bedeutet, dass Gott selbstmächtig und souverän in die Welt eingreift. So begründet auf der ersten Stufe die Omnipotenz (Allmacht) eines Ultimates das religiöse Urteil: Gott kann strafend in die Welt und in das eigene Leben eingreifen, z.B. indem man Bauchweh bekommt. Auf Stufe 2 entsteht eine Haltung, die mit der Beeinflussbarkeit des Ultimates durch Riten oder Gebete rechnet. Der Gedanke der Gegenseitigkeit („Ich gebe, damit du mir gibst“ – do ut des) kann als Ausdruck eines wachsenden Ich-Bewusstseins verstanden werden.

„Lieber Gott, mach doch bitte, dass ich zum Geburtstag ein Pferd bekomme. Ein weißes! Sonst brauch' ich nichts. Ich werd' jetzt auch immer mein Zimmer aufräumen.“ (Lilith 5,3 Jahre)

Sowohl Rationalität als auch Autonomie des Menschen haben zugenommen, wenn auf Stufe 2 konditional, also in einer Wenn-dann-Struktur geurteilt wird. Im Sinne eines Vertrags auf Gegenseitigkeit (do ut des) wird mit Gott verhandelt, werden Leistungen und Verzichtszusagen versprochen, um im Gegenzug Bitten erfüllt zu bekommen. Die Möglichkeit der Beeinflussbarkeit Gottes zeigt, dass die Eigenständigkeit des Subjekts stärker in den Blick gerät.

Welche Bedeutung hat die Kenntnis dieses Stufenmodells für religiöse Bildungsprozesse kleiner Kinder? Für Erzieherinnen ist es wichtig zu wissen, dass sich die kindlichen Gottesvorstellungen in Abhängigkeit von der Entwicklung des Denkens und des moralischen Urteils entwickeln. Diese hängt wiederum stark vom erzieherischen Umfeld ab. Die einem Ohnmachtsgefühl nahekommende Erfahrung von Klein-Sein, Noch-Nicht-Können und Abhängig-Sein wird auch auf das sich entwickelnde Gottesbild übertragen. Aus diesem Grund muss man damit rechnen, dass erzieherische Hinweise, die Akzente eines strafenden Gottes betonen, von Kindern besonders sensibel aufgenommen werden und tiefe Ängste erzeugen können. In Hinsicht auf die psychoanalytisch geprägten Entwicklungsmodelle sind daher vor allem Gottesvorstellungen hilfreich, die einerseits den schützenden und wärmenden Aspekt der freundlichen Zuwendung Gottes betonen und damit Ur- bzw. Gottvertrauen bilden, andererseits aber auch die Autonomieentwicklung und das wachsende Bewusstsein des Kindes im Blick haben. Allerdings – und dies ist in Bezug auf die moralische Entwicklung kleiner Kinder interessant – sind Kinder im Vorschulalter durchaus fähig, gut und böse zu unterscheiden und ihr Gottesverständnis mit ihrem Gerechtigkeitsinn in Verbindung zu bringen, so dass die undifferenzierte Rede vom ‚allzeit lieben Gott‘ an den Fähigkeiten der Kinder vorbeigeht und didaktisch zu kurz greift.

Dass eine allein auf das Denken und die Fähigkeit zum rationalen Argumentieren ausgerichtete Fragestellung die Entwicklung kindlicher Religiosität nicht ausreichend

ge und die Untersuchungsmethoden korrigieren, um Kinder im Kleinkindalter (bis 3 Jahre) nicht nur als vorreligiös einzustufen. Einen Schritt in diese Richtung unternahm James Fowler.

Die Stufen des Glaubens (James Fowler)

Charakteristisch ist für Fowlers Entwurf (Fowler 1989) die Komplexität seines Modells: Er verknüpft das strukturalistische Modell der Entwicklung des Denkens (Piaget) und des moralischen Urteils (Kohlberg) mit dem persönlichkeitspsychologischen Ansatz von Erik H. Erikson. Damit versucht er eine einseitig kognitive Ausrichtung auf die Denkentwicklung und die Erforschung des Urteilens zu erweitern, um dem Thema Glauben in seiner Vielschichtigkeit gerecht zu werden.

Glaube (faith) ist für Fowler weniger ein Substantiv als ein Verb. Denn nach ihm ist dieser Begriff vorrangig durch seine aktive, Sinn schaffende („meaning making“) Funktion zu verstehen: „In seinem Bestreben, uns auf diese letzten Bedingungen unserer Existenz hin auszurichten, umfasst der Glaube drei wichtige Formen des Konstruierens: 1. Ein bestimmtes Muster des Erkennens (...); 2. ein bestimmtes Muster des Wertens (...); 3. ein bestimmtes Muster der Sinnkonstruktion (...)“ (Fowler 1989, S. 81). ‚Faith‘ ist als Glaube eine Lebenseinstellung, die die ganze Person in ihrem Streben nach Sinn umfasst. Davon ist ‚belief‘ abzugrenzen, nämlich der Glaube als ein Für-Wahr-Halten bestimmter Glaubensinhalte. Entsprechend diesem weit gefassten Glaubensbegriff glaubt also jeder Mensch, unabhängig von seinem Alter, seiner religiösen oder konfessionellen Bindung oder Nichtbindung.

Fowlers Herangehensweise ist methodisch anspruchsvoll und komplex: Uneindeutigkeiten in den Ergebnissen seiner Auswertungen sind vorprogrammiert: Wer das Phänomen ‚Glaube‘ untersuchen möchte, muss damit rechnen, dass die Antworten sehr individuell und vielschichtig ausfallen und daher nur schwer zu kategorisieren sind. Methodisch arbeitete Fowler so, dass er mit seinen Gesprächspartnern halboffene Interviews von 2,5 Stunden Dauer führte, in denen deren Leben, Schlüsselerlebnisse, Beziehungen, Werte, religiöse Erfahrungen und Deutungen zur Sprache kamen. Sein Ziel, universalisierbare Strukturen der Glaubensentwicklung zu erkennen, verfolgte er, indem er Menschen aus ganz verschiedenen Kontexten hinsichtlich des Alters, Geschlechts, religiöser Orientierung, beruflichem und sozialem Hintergrund auswählte. Auf der Basis dieser Befragungen ermittelte Fowler unterschiedliche Glaubensniveaus.

In einem Stufenschema unterteilt Fowler Glauben in sechs Niveaus, wobei er für die frühkindliche Phase eine Art Vorstufe, beschrieben als „Erster Glaube und das einverleibende Selbst“ („primal faith“), annimmt. Interessanterweise sieht Fowler den Ursprung des Glaubens bereits in vorgeburtlichen Einflüssen, wenn sich dem ungeborenen Kind die Emotionalität der Erwartungshaltung auf biochemischem und physischem Weg mitteile. Eng in Anlehnung an Eriksons Modell liegen für ihn folglich die Wurzeln der Religiosität eines Menschen in der Mütterlichkeit der Beziehung zur Mutter.

trauen: „Der Anfang des Glaubens liegt bei unserem Eintritt in die Welt in einer Art vorsprachlicher Disposition des Vertrauens und der Loyalität gegenüber der Umwelt, in die wir hineingeboren werden“ (Fowler 1989, S. 83).

Stufenmodell nach Fowler

Stufe 1 – Intuitiv-projektiver Glaube: Da das Kind erst mit wachsendem Spracherwerb ein Wirklichkeitsverständnis entwickelt, das Phantasie und Reales unterscheiden kann, ist die religiöse Vorstellungskraft vorrangig durch die Einflüsse der nahen Bezugspersonen bestimmt. Religiöse (Be-)Deutungen, aber auch Ängste sind noch wenig kommunikabel und logisch.

Stufe 2 – Mythisch-wörtlicher Glaube: Die Offenheit der Kinder für (biblische) Geschichten, die sie in ihrem konkret-operationalen Denken wörtlich (noch nicht symbolisch) verstehen, gibt Impulse zu einem Blickwechsel, die Perspektive anderer einzunehmen und damit die bisherige Egozentrik beginnend zu überwinden. Mithilfe der Erzählungen bahnt sich gesellschaftliches, geschichtliches und raumzeitliches Vorstellungsvermögen an (Naurath 2005, S. 91).

Fowlers Ansatz lässt sich durchaus kritisieren. Sowohl die inhaltliche Ausrichtung – seine Annahmen sind auffallend christlich bzw. protestantisch geprägt – als auch der nur hypothetische Charakter der höheren Stufen widersprechen im Grunde dem Postulat, eine universal gültige Stufenfolge der Glaubensentwicklung aufzustellen. Dennoch überzeugt seine Strukturierung des Glaubens im Blick auf die Praxis und bietet Impulse, die religionspädagogisch bedeutsam sind. Die Betonung der frühkindlichen Prägungen erhöht die Aufmerksamkeit für die ersten Erziehungseinflüsse und führt letztlich zu einer höheren Bewertung dieser Phase. Neben der Denkentwicklung weitet sich so der Blick für die religiöse Bedeutung von Beziehungen. Lebensgeschichten hängen eng mit der Suche nach Sinn zusammen. Das erklärt nicht nur die Attraktivität des Erzählens von Geschichten, sondern auch die religiöse Ansprechbarkeit von Vorschulkindern in der mythisch-wörtlichen Phase. Wenn Geschichten mit konkret vorstellbaren Handlungsabläufen anschaulich (d.h. auch mit einer Aufmerksamkeit für die Körpersprache wie Stimme, Mimik, Gestik etc.) erzählt werden, lässt sich der kindliche Verstehenshorizont auch im Sinne religiöser Sinnstiftung weiten.

2.2.4 Religiosität – Spiritualität

Neuere psychologische Studien greifen die Frage nach der Entwicklung des kindlichen Wirklichkeitsverständnisses in den ersten Lebensjahren auf und sehen hierin einen Prozess, der – stärker als bisher angenommen – die Kompetenz kleiner Kinder betont. Kinder leben in der ständigen Herausforderung, zu klären, ob etwas dem Bereich der Fantasie oder der Realität zugehört: Ist Omas Stimme im Telefon wirklich Oma? Ist der Löwe im dunklen Kleiderschrank real? Gibt es den Nikolaus oder die

Zahnfee in echt? Gegenwärtig wird in psychologischen Untersuchungen belegt, dass schon Vorschulkinder eine ‚theory of mind‘ entwickeln, um unterschiedliche Deutungsebenen im Blick auf ihren Wirklichkeitsgehalt zu unterscheiden. So zeigten Untersuchungen, dass das Beten „wesentlich früher, bereits um vier Jahre, insofern mentalistisch aufgefasst wird, als der Betende auch um die ‚Psyche‘ Gottes wissen müsse, wofür es erforderlich ist, von der eigenen Person abzusehen“ (Bucher, Oser 2008, S. 615).

‚Theory of mind‘ als kindliche Kompetenz

Wenn man in anderen Personen Gefühle, Absichten oder Meinungen vermuten kann, hat man die Fähigkeit einer ‚theory of mind‘ entwickelt. Interessant ist folgender Versuch: Vor dem Kind liegt eine Keksdose. Als der Deckel der Keksdose geöffnet wird, erkennt das Kind, dass darin nicht die vermeintlichen Kekse, sondern etwas anderes liegt. Hat das Kind eine ‚theory of mind‘ entwickelt, kann es antworten, dass auch die Mutter denkt, in der Dose seien Kekse. Das heißt: Obwohl es offensichtlich falsch ist, kann sich das Kind vorstellen, dass auch die Mutter die Meinung haben wird, es seien Kekse in der Keksdose. Allerdings konnten Kinder im Blick auf die Frage nach Gott bereits mit vier Jahren antworten, dass Gott dies nicht falsch vermuten würde, da er ja alles wisse.

So kann man sagen, dass die religiöse Entwicklung von Vorschulkindern in der bisherigen Forschung zu sehr unter dem Vorzeichen des Noch-nicht-Könnens gesehen wurde. Die offensichtliche Fähigkeit kleiner Kinder zu logischen Reflexionen stellt dies in Frage. Hinzu kommt, dass Religiosität nur unter Einbeziehung der emotionalen Dimension zu verstehen ist. Aus diesem Grund ist es im Blick auf die Erforschung der frühkindlichen religiösen Entwicklung weiterführend, Erkenntnisse der **Gefühlsentwicklung** (Emotionspsychologie) genauer zu untersuchen (Naurath 2008). Denn die fundamental bedeutsame Lebensphase der Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulzeit ist vor aller denkerischen und sprachlichen Genese insbesondere durch emotionale Gehalte bestimmt. Die für kleine Kinder typischen Gefühle von Verbundensein mit der Natur (Pflanzen, Tiere, Steine etc.), mit den frühen Bezugspersonen, aber auch mit himmlischen Wesen und Mächten (Christkind, Schutzengelglaube etc.) sind Ausdruck einer frühkindlichen Religiosität, der man sich vielleicht eher mit dem Begriff der Spiritualität nähern kann. Die Beziehungsdimension tritt hier als entscheidender Faktor in den Vordergrund und relativiert die rationale Dimension als Entwicklungsbaustein für Religiosität. Insofern ist die in den letzten Jahren deutlich zunehmende Spiritualitätsforschung gewinnbringend und zukunftsweisend (Bucher 2007). Dadurch, dass das Kind als religiöses Subjekt stärker als bisher in den Vordergrund tritt, verändern sich Forschungsschwerpunkte: Wie können wir frühkindliche Religiosität besser erforschen? Welche Folgen ergeben sich hieraus für religiöse Bildungsprozesse? Welche Bildungsangebote brauchen Eltern (Mütter und Väter auch jeweils für sich), um ihre Kinder gut begleiten zu können? Wie können Erzieherinnen und Erzie-

her auf ihren Beruf adäquater vorbereitet werden, wenn für jedes Kind – aus welchem religiösen, kulturellen, sprachlichen oder sozialen Kontext es auch kommen mag – ein Recht auf Religion und damit auf religiöse Bildung angenommen wird?

„Mama, heute morgen in meinem Bett habe ich Gott gesehen“, meint Fabian aufgeregt zu seiner Mutter. „Wie bitte?“, entgegnet diese. „Wie sah Gott denn aus?“ Darauf Fabian: „Es war so ...“ (Fabian zögert, malt mit den Händen Kreise in die Luft). „Weißt du, die Sonne schien in mein Fenster und an der Wand waren ganz bunte Farben. Die spielten so schön hin und her. Ich glaub', das war Gott!“ (Fabian, 5,1 Jahre)

2.3 Gut zusammen leben: Wahrnehmen, lieben und verändern, was ist

Silvia Habringer-Hagleitner

Wer Kinder in ihrer religiösen Entwicklung begleiten will oder christliche Inhalte in die pädagogische Arbeit in Kitas integrieren will, sieht sich heute immer wieder mit der Frage konfrontiert, ob dies in öffentlichen Räumen (noch) sinnvoll ist. Wenn Kinder unterschiedlicher Religionen und Kulturen in den Kitas zusammenleben, dann ist neu zu überlegen, wie religiöse Bildung aussehen kann oder ob sie vermieden werden soll.

Die Weltreligionen halten Weisheiten für ein befreites, glücklicheres Leben bereit. Als christliche Religionspädagogin entwickelte ich ein Modell, das die Weisheit Jesu in die pädagogische Arbeit einbringen kann, ohne dabei Kinder aus anderen Kulturen und Religionen zu vereinnahmen. Dieses Modell soll im Folgenden dargestellt werden.

Welchen Beitrag können Religionen zu einem gelingenden Zusammenleben in Kindertageseinrichtungen leisten, ohne dass den Beteiligten religiöse Inhalte aufgenötigt werden?

2.3.1 Ausgangspunkt und Anliegen

Grundlage für die Entwicklung des im Folgenden dargestellten Modells ist meine langjährige Fort- und Weiterbildungsarbeit mit Erzieherinnen. In zahlreichen Seminaren und Diskussionen konnte ich die hohe pädagogische Kompetenz und das liebevolle Engagement der Pädagoginnen für die Kinder kennen lernen. Dabei wurde mir jedoch auch ihre große systemimmanente Belastung deutlich. Als Mutter von zwei

Kindern durfte ich das Handlungsfeld Kindergarten tagtäglich aus Elternperspektive studieren, was sich ebenfalls auf die Modellentwicklung auswirkte. Ich nehme dabei Erkenntnisse aus evangelischer und katholischer Theologie, aus Psychologie, Pädagogik und Soziologie auf. Das Modell beruht auf Feldforschungen in verschiedenen Österreichischen Kindertageseinrichtungen (vgl. Habringer-Hagleitner 2006, Kap. 4–6).

Zentrale Anliegen:

- Erstens geht es darum, die konkrete Alltagswirklichkeit im Kindergarten aus christlicher Perspektive wahrnehmen zu lernen, um daraus Orientierung für die Praxis zu gewinnen.
- Zweitens sollen alle Menschen in der Kita an der Botschaft vom menschengewordenen Gott, dem leidenschaftlichen Liebhaber des Lebens und der Lebendigkeit, Anteil haben können.
- Drittens sollen der Selbstwertungsprozess und die Lebendigkeit aller Menschen in der Kita, von den Kindern und ihren Eltern über die Pädagoginnen bis hin zu Küchen- und Reinigungskräften gestärkt werden.



2.3.2 Lieben, was ist

In Anlehnung an spirituelle Lehrer der christlichen Religion ist dieses religionspädagogische Modell **spirituell** (in der Wahrnehmung, des ‚Mehr als es gibt‘) und **diakonisch** (im Dasein für Andere). Es geht also darum, die Liebe Gottes für alle erfahrbar und wirksam werden zu lassen. Den religionspädagogischen Blick leiten keine festgelegten Idealbilder von der richtigen Entwicklung von Kindern oder von der idealen Pädagogin. Leitend ist vielmehr die offene, liebevolle Wahrnehmung dessen, was ist. Denn Gott umarmt uns durch die Wirklichkeit und Gott kann in allen Dingen gefunden werden (Ignatius von Loyola).

Leben lernen und Glauben lernen

Die moderne, lebensweltorientierte Religionspädagogik geht davon aus, dass Leben lernen und Glauben lernen zusammen gehören. Sie sind zwei untrennbar verbundene Dimensionen menschlicher Selbstwerdung. Aus diesem Grund arbeitet das spirituell-diakonische Modell mit einem doppelten Wahrnehmungs- und Analysemodell. Zum einen geht es um eine genaue Wahrnehmung der Strukturen und Bedingungen des alltäglichen Zusammenlebens nach gruppenspezifischen, pädagogischen und entwicklungspsychologischen Kriterien. Besonders geeignet für diese Wahrnehmung